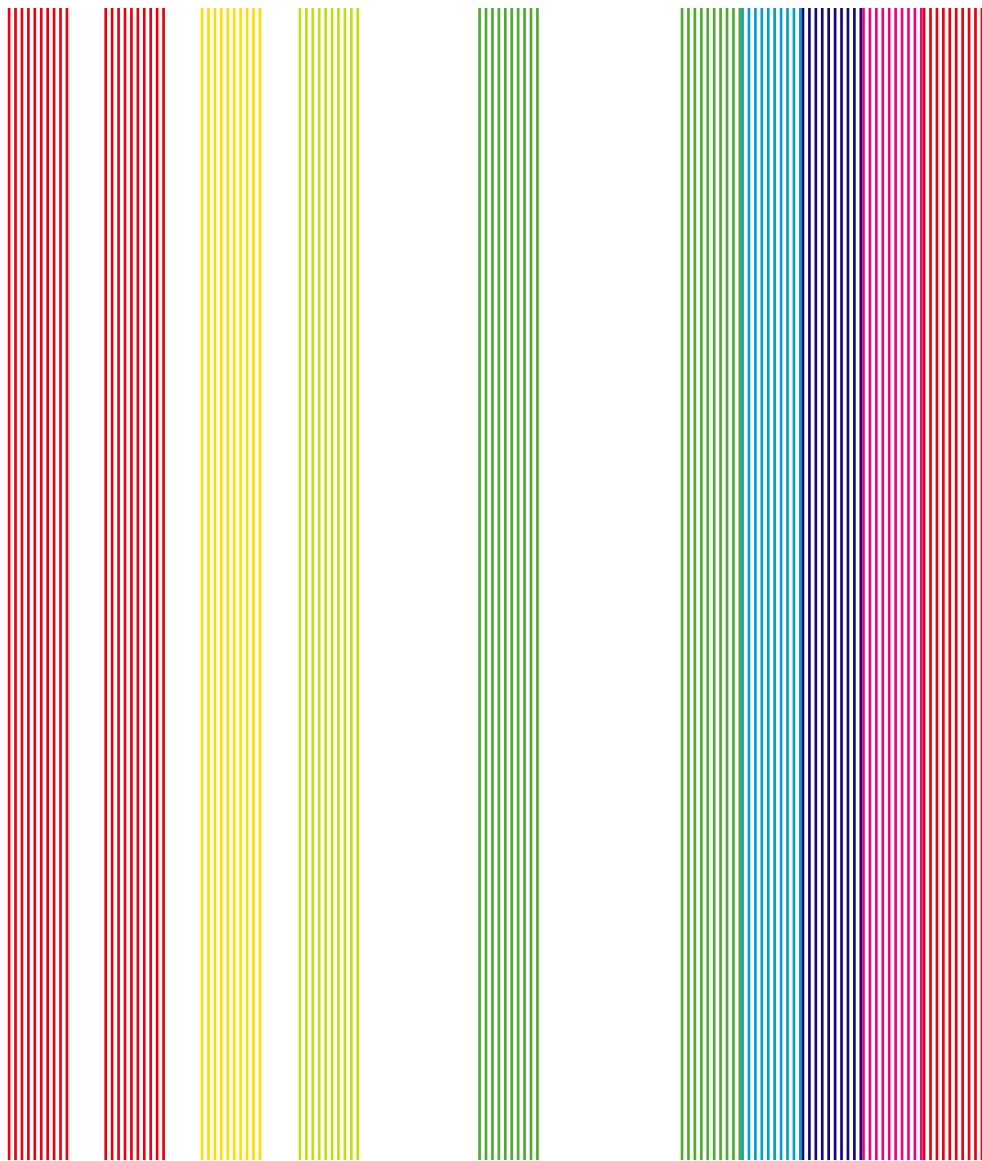


Rôl athrawon wrth asesu dysgu



GRŴP DIWYGIO ASESU
CEFNOGWYD GAN SEFYDLIAD NUFFIELD

Rôl athrawon wrth asesu dysgu

Canlyniad y project *Systemau Asesu ar gyfer y Dyfodol* a ariannwyd gan Sefydliad Nuffield yw'r pamffled hwn. Sefydlwyd y project gan y Grŵp Diwygio Asesu ym mis Medi 2003 i ystyried tystiolaeth, a gafwyd yn sgil ymchwil ac arferion, am asesu crynodol disgyblion ysgol, ac i argymhell ffyrdd y gallai asesu o'r fath fod o fudd i addysg y disgyblion.

Prif ffocws y project oedd sut y gall asesiadau athrawon gyfrannu at asesu crynodol.

Cyfarwyddwyd y project gan Wynne Harlen ac fe'i lleolwyd yng Nghyfadrann Addysg Prifysgol Caergrawnt. Ar y dudalen olaf mae rhestr o aelodau Grŵp Craidd y project. Y grŵp hwn a fu'n goruchwylio holl weithgareddau a chyhoeddiadau'r project. Mae mwy o wybodaeth am y project a gweithgareddau a chyhoeddiadau'r Grŵp Diwygio Asesu (GDA) ar gael ar www.assessment-reform-group.org

Crynodeb

Mae asesu a phrofi'n cael effaith gref ar fywyd a gyrfa pobl ifanc. Dylanwada'r penderfyniadau a wneir o fewn yr ysgol, a chan yr ysgol, ar ragolygon a chyfleoedd y disgyblion, a'r hyn sydd hyd yn oed yn bwysicach na hynny yw canlyniadau eu profion a'u harholiadau cenedlaethol. Pan ddefnyddir canlyniadau profion ac arholiadau i ffurfio barn am athrawon ac ysgolion maent hefyd yn dylanwadu ar y ffordd yr addysgir y disgyblion. A derbyn mor bwysig yw canlyniadau'r asesu crynodol, rhaid iddynt adlewyrchu'r dysgu o fewn yr ysgol a dylanwadu arno yn y ffordd orau bosibl.

Yn y pamffled hwn ystyrir sut i ddatblygu system asesu crynodol gynhwysfawr a fydd yn cyflwyno gwybodaeth, ar sail tystiolaeth gadarn, am ystod eang o gymwyseddau disgyblion. Mae'r dystiolaeth sydd ar gael yn sgil ymchwil yn dangos bod systemau sydd yn dibynnu'n helaeth ar brofion yn ddiffygiol mewn nifer o ffyrdd, yn arbennig yn eu gallu i gyflwyno adroddiad cywir, sef adroddiad dilys a dibynadwy, am ddysgu'r disgyblion. Honnir y gellir lleihau'r canlyniadau negyddol a gaiff asesu crynodol ar ddysgu ac addysgu trwy wneud defnydd mwy priodol o farn yr athrawon.

Ar yr un pryd cydnabyddir bod angen ymdrin â nifer o faterion wrth sefydlu system a fydd yn defnyddio asesiadau athrawon. Dyma rai o'r gofynion allweddol: gweithdrefnau cadarn a pharhaol ar gyfer sicrhau ansawdd a rheoli ansawdd barn yr athrawon; darparu meini prawf datblygol a fydd yn dangos cynnydd yn y dysgu mewn perthynas â nodau penodol; tasgau a gynlluniwyd yn dda ar gael i athrawon eu defnyddio i asesu sgiliau a dealltwriaeth ac a fydd yn eu helpu i ffurfio barn am holl ystod y nodau dysgu; a datblygiad proffesiynol cyn-swydd ac mewn swydd a fydd yn ymestyn dealltwriaeth a sgiliau o ran asesu ar gyfer gwahanol ddibenion. Dylai'r gweithdrefnau asesu crynodol gyd-fynd â gweithdrefnau asesu ffurfiannol a dylent fod yn dryloyw, gyda thystiolaeth yn cefnogi'r farn, fel y gall pawb sydd ynghlwm wrth yr asesu ymddiried yn y canlyniadau.

Yn ychwanegol at hyn, er mwyn osgoi canlyniadau negyddol a ddaw yn sgil defnyddio asesu crynodol, lle mae cymaint yn y fantol, i werthuso athrawon ac ysgolion, dadleuir na ddylai systemau atebolrwydd ysgolion ddibynnu'n llwyr ar y data a dderbynnir o ganlyniad i asesu crynodol ac y dylai'r gwaith o fonitro safonau cyrhaeddiad y disgyblion fod yn seiliedig ar dystiolaeth ehangach na chanlyniadau profion disgyblion unigol, yn unig.

Amlinellir y gofynion ar y rhai sydd yn gyfrifol am lunio polisi asesu a'r rhai a fydd yn gyfrifol am ei weithredu.

Cyflwyniad

DEFNYDDIR ASESU mewn llawer o ffyrdd yn y byd addysg. Rhoddir llawer o sylw ar hyn o bryd i'r defnydd a wneir ohono i gynorthwyo dysgu ac addysgu, a disgrifir hynny fel asesu *ar gyfer* dysgu (AaD), neu asesu ffurfiannol. Yma rhoddir y sylw i asesu *dysgu* neu asesu crynodol, a ddefnyddir i grynhoi'r hyn y mae'r disgyblion yn ei wybod neu'n medru ei wneud er mwyn adrodd am eu cyflawniad a'u cynnydd.

Ers 2002 bu'n amlwg mewn rhai datganiadau polisi yn y DG bod parodrwydd i ystyried dulliau gwahanol heblaw am brofion allanol ar gyfer asesiadau crynodol o berfformiad disgyblion. Er enghraifft, y duedd i roi rhan fwy canolog a phroffesiynol i athrawon a welir yn y newid yn y polisiau yn Lloegr, lle rhoddir mwy o gyfrifoldeb i athrawon disgyblion saith oed dros asesu'r disgyblion o haf 2005 ymlaen, ac yn y diwygiadau a wneir yng Nghymru, Yr Alban a Gogledd Iwerddon.

Daeth profion disgyblion saith oed i ben yng Nghymru yn y flwyddyn 2002 a chyhoeddodd Llywodraeth Cynulliad Cymru yn ystod haf 2004 y byddai'n diddymu profion cenedlaethol i ddisgyblion 11 a 14 oed. Yn yr Alban mae'r athrawon yn medru cael tasgau asesu cenedlaethol o fanc electronig i gryfhau eu barn am gyrhaeddiad y disgyblion ac nid yw'r llywodraeth bellach yn casglu marciau'r profion. Yng Ngogledd Iwerddon mae cynlluniau i ddod ag asesu diwedd cyfnodau allweddol a'r Prawf Trosglwyddo yn 11+ i ben a chyflwyno proffil a fydd yn seiliedig ar asesiad

athrawon. Yn y proffil bydd gwybodaeth i'r rhieni am gynnydd a chyflawniad eu plant yn ogystal â gwybodaeth am benderfyniadau pwysig megis trosglwyddo i ysgolion ôl-gynradd a dewisiadau yng Nghyfnod Allweddol 3.

Wrth gyhoeddi diwygiad 2005, dywedodd Stephen Twigg, Gweinidog Ysgolion Lloegr ar y pryd, ei fod ef a'i gydweithwyr yn "rhoi eu holl ffydd yn yr athrawon". Dywedodd hefyd fod y treialon a gynhaliwyd mewn 4,700 o ysgolion yn Lloegr wedi dangos bod asesiad athrawon o ddisgyblion saith oed yn "gadarn", er ei bod yn dal yn ofynnol i'r athrawon ddefnyddio profion fel rhan o'r broses asesu crynodol. Dywedodd Prif Weithredwr Awdurdod Cymwysterau a Chwricwlwm Lloegr hefyd 'Rydyn ni yn y wlad hon yn nes na'r gwledydd sydd yn cystadlu yn ein herbryn at gael y sylfaen orau bosibl ar gyfer asesu cadarn gan athrawon sydd ... yn seiliedig ar dystiolaeth lawer gwell na'r hyn a geir ar hyn o bryd, ac sydd yn cael ei chasglu'n rheolaidd ac yn systematig gan athrawon y plant'¹. Mae'n rhagweld y bydd asesiadau athrawon, a fydd yn cael eu safoni, yn y pen draw yn disodli profion crynodol allanol i ddisgyblion 11 a 14 oed, ond y gallai'r newid gymryd 10 mlynedd. Mae'n rhagweld y bydd athrawon Lloegr ryw ddydd yn cael dewis profion ar gyfer eu disgyblion o fanc o dasgau a phrofion asesu a dewis pa bryd i gyflwyno'r profion.

Y safbwynt a geir yn y pamffled hwn yw bod rhesymau cryf, yn seiliedig ar dystiolaeth, dros fwrw ymlaen ynghynt â'r duedd hon i

¹ Ken Boston, araith wrth lansio Adolygiad Blynyddol y QCA, Mawrth 2005 (http://www.qca.org.uk/251_12898.html):

roi mwy o gyfrifoldeb i'r athrawon am asesu crynodol. Gall problemau fod ynghlwm wrth asesu crynodol, ac yn sicr nid yw'n fêl i gyd, ond mae'n well mewn llawer o ffyrdd na system sydd yn ddibynnol ar brofion allanol.

Mae'r dadleuon a gyflwynir yn seiliedig ar dystiolaeth a gafwyd yn sgil ymchwil. Mae cyfeiriadau yma at rywfaent o'r ymchwil ac mae'r gweddill ar gael mewn cyhoeddiadau gan GDA². Mae'r pamffled yn dechrau drwy ystyried rhai o'r pwyntiau sydd o blaid, a rhai sydd yn erbyn, defnyddio asesiadau athrawon ar gyfer asesu crynodol a'r gweithredu sy'n angenrheidiol i sicrhau bod y wybodaeth a gyflwynir ynddynt yn gywir iawn (cyfuniad o fod yn ddilys iawn ac yn ddibynadwy iawn). Yna eir ymlaen i adolygu'r problemau sydd ynghlwm wrth systemau asesu crynodol a wneir ar sail profion ac arholiadau ac ystyried sut y gellir sicrhau bod y manylion crynodol yn addas ar gyfer y defnydd amrywiol a wneir ohonynt.

² Yn arbennig yn Gardner, J (gol) *Assessment and Learning* (2006) Llundain: Sage.

Mae'r pamffled yn gorffen drwy sôn am y goblygiadau i'r rhai hynny sy'n gysylltiedig â pholisi a gweithredu polisi o fewn addysg.

Er y defnyddir y geiriau 'disgyblion' ac 'ysgolion' yma, mae'r dadleuon a'r goblygiadau'n berthnasol i ddysgwyr sydd mewn sefydliadau addysgol eraill.

Defnyddio asesiadau athrawon at ddibenion crynodol: o blaid ac yn erbyn

ASESIR GWAITH disgyblion at nifer o wahanol ddibenion gyda'r bwriad o grynhoi eu cyflawniadau. Amrywia'r rhain o gofnodion anffurfiol am eu cynnydd i ardystiadau sydd â llawer yn dibynnu arnynt (gweler Blwch 1) ac maent yn digwydd yn yr holl gyfnodau addysg, o addysg cyn oed ysgol hyd at addysg oedolion. Amrywia'r ffyrdd o asesu hefyd yn sylweddol. Yma, y peth pwysig yw gofalu bod y dull o gyflawni'r asesu yn darparu gwybodaeth sydd yn addas at ei ddiben.

Blwch 1 Diben asesu crynodol mewn system asesu genedlaethol.

Disgyblion unigol:

Defnydd *mewnol* yn yr ysgol/coleg – ar gyfer cadw cofnodion a chyflwyno adroddiadau am gynnydd i athrawon eraill, i rieni ac i'r disgyblion.

Defnydd y *tu allan* i'r ysgol/coleg - yn cynnwys ardystio, dewis a chwrrd â gofynion statudol.

Grwpiau o ddisgyblion:

Gwerthuso – athrawon, ysgolion ac awdurdodau lleol. Polisi cenedlaethol a lleol sydd fel arfer yn penderfynu ar y math o dystiolaeth a gesglir, ac nid yr ysgolion unigol.

Monitro – er mwyn medru cymharu cyraeddiadau'r disgyblion ar gyfartaledd o'r naill flwyddyn i'r llall ar lefel y rhanbarth neu'r system. Penderfynir ar y gweithdrefnau ar gyfer hyn, hefyd, y tu allan i'r ysgol.

Mae'r defnydd o asesiadau athrawon at ddibenion crynodedol allanol wedi cael ei hyrwyddo ers cryn amser. Daw gwerth strategaeth felly yn amlwg iawn wrth ystyried y nodweddion a ddylai berthyn i asesu crynodedol effeithiol.

Dylai'r canlynol nodweddu asesu crynodedol, fel sy'n wir am asesu at ddibenion eraill: *Dilysrwydd*: rhaid i'r asesu ymwneud â phob agwedd ar gyrhaeddiad disgybl, ac â'r agweddau hynny'n unig, sydd yn berthnasol i ddiben penodol.

Dibynadwyedd: dylai gael ei lunio mewn modd sy'n gwneud y defnyddwyr yn hyderus y bydd y canlyniadau'n ddigon cywir a chyson at eu diben.

Effaith: dylai fesur perfformiad a hefyd arwain at ganlyniadau buddiol ar gyfer addysgu, dysgu ac awydd y disgyblion i ddysgu. Mae asesu, yn gyffredinol, yn effeithio cryn lawer ar y cwricwlwm ac ar addysgeg, ac felly mae'n hanfodol lleihau unrhyw ddrwg effeithiau.

Ymarferoldeb: dylai'r adnoddau sydd yn angenrheidiol er mwyn darparu'r asesu - amser ac arbenigedd yr athrawon, y gost ac amser dysgu'r disgyblion – fod yn gymesur â gwerth y wybodaeth i'w defnyddwyr.

I ba raddau y mae asesu crynodedol gan athrawon yn llwyddo i gwrdd â'r meini prawf hyn? Yn y tabl canlynol cyflwynir y dystiolaeth o'i blaid ac yn ei erbyn. Fodd bynnag, cyn nodi'r pwyntiau ar y ddwy ochr, mae'n bwysig ein bod yn glir beth yn union yw ystyr asesu crynodedol gan athrawon. Mae'r diffiniad a ddeilliodd o drafodaethau gyda'r athrawon a gweithwyr proffesiynol eraill yn cyfyngu'r ystyr i sefyllfaoedd lle mae'r athrawon yn asesu eu disgyblion eu hunain:

Asesu crynodedol gan athrawon yw'r broses lle mae athrawon yn casglu tystiolaeth mewn modd systematig, wedi ei gynllunio, er mwyn dod i gasgliadau am y dysgu a wnaed gan y disgyblion, ar sail eu barn broffesiynol, ac adrodd ar gyraeddiadau eu disgyblion ar adeg benodol.

Gwella dibynadwyedd asesu crynodedol athrawon

TEG FYDDAI tynnu sylw at y ffaith fod yr ymchwil lle canfuwyd diffygion yng ngwaith asesu athrawon yn seiliedig ar astudiaethau lle na wnaed unrhyw ymgais i baratoi'r athrawon ar gyfer rhan bwysig mewn asesu. Mae ymchwil arall⁴, a phrofiadau mewn gwledydd eraill lle defnyddir asesu athrawon at ddiben crynodedol allanol, yn nodi'r amodau sydd yn effeithio ar ddibynadwyedd yr asesiadau a'r camau y gellir eu cymryd er mwyn ychwanegu ato.

Daeth y pum pwynt canlynol yn amlwg wrth ymgynghori â'r rhai a oedd â phrofiad o weithredu asesu crynodedol gan athrawon⁵ yn y DG ac yn Awstralia ac Unol Daleithiau America (Queensland a Chalifornia). Roedd y project yn rhoi sylw hefyd i'r modd y mae disgyblion sydd yn gweithio tuag at gymwysterau galwedigaethol cenedlaethol yn cael eu hasesu mewn gweithle neu goleg⁶.

1. Dylai athrawon gael meini prawf eglur sydd yn disgrifio'r lefelau cynnydd mewn

³ Gweler yr Atodiad ar gostau asesu yn Mhapur Gwaith 3 ar wefan GDA.

⁴ Ceir crynodeb ym Mhapur Gwaith 2 (ASF, 2004) ar wefan GDA.

⁵ Gweler yr adroddiadau ar seminarau 2 a 3 a'r crynodeb o'r prif bwyntiau ym Mhapur Gwaith 1.

⁶ Gweler yr adroddiad ar seminar 5 a Phapur Gwaith 4.

Rhesymau o blaid ac yn erbyn asesiadau crynodedol athrawon

O Blaid	Yn Erbyn
Dilysrwydd	
<ul style="list-style-type: none"> ● Gall yr athrawon asesu ystod ehangach o gyrhaeddiad a chanlyniadau dysgu na phrofion ac arholiadau ffurfiol. Gall asesiadau athrawon ddarparu gwybodaeth am brosesau dysgu yn ogystal â'r canlyniadau. ● Mae asesiadau athrawon yn dangos yn well beth yw cyrhaeddiad disgyblion gan fod y disgyblion yn rhydd o'r gofid a ddaw yn sgil cwblhau profion ac ymarfer ar eu cyfer. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mae dilysrwydd asesiadau athrawon yn dibynnu ar y gweithgareddau dysgu a'r cyfleoedd a gynigir gan waith ysgol. ● Gallai'r drefn safoni ffurfiolaidd er mwyn sicrhwydd ansawdd llesteirio'r athrawon yn y broses o asesu fel mai dim ond dulliau "diogel" ac arferol a ddefnyddir.
Dibynadwyedd	
<ul style="list-style-type: none"> ● Gall asesiadau athrawon gyraedd safon dderbyniol o ran dibynadwyedd gyda'r hyfforddiant a'r safoni priodol. ● Mae llawer o enghreifftiau mewn gwledydd eraill ac mewn addysg bellach ac addysg uwch o athrawon yn gwneud asesiadau crynodedol pwysig o berfformiad y disgyblion. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Canfyddir yn aml bod asesiadau athrawon yn annibynadwy ac yn dangos tuedd, a gall hynny fod yn wir, oherwydd y safonau amrywiol. ● Gall fod angen rhai profion neu dasgau allanol i ychwanegu at farn yr athrawon.
Effaith	
<ul style="list-style-type: none"> ● Mae gan yr athrawon fwy o ryddid i ddilyn nodau dysgu mewn ffyrdd sydd yn addas ar gyfer eu disgyblion. ● Pan fo'r athrawon yn casglu tystiolaeth o waith parhaus y disgyblion, gellir defnyddio'r wybodaeth yn ffurfiannol i helpu'r dysgu yn ogystal ag at ddiben crynodedol. ● Mae'r gweithdrefnau safoni'n cynnig cyfleoedd gwerthfawr i athrawon ddatblygu'n broffesiynol. ● Gall y disgyblion rannu yn y broses drwy hunanasesu a chael teimlad o gynnydd tuag at "nodau dysgu" yn hytrach na "nodau perfformiad" 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gall hyder y cyhoedd yn y system fod yn isel oherwydd y canfyddiad bod asesiadau athrawon yn salach nag asesiadau allanol, yn enwedig ar gyfer plant 11 oed a throsodd.
Ymarferoldeb	
<ul style="list-style-type: none"> ● Rhyddheir adnoddau ariannol yn yr ysgol drwy leihau'r nifer o brofion masnachol y mae angen eu prynu, a bu cynnydd mawr yn y rheini pan gyflwynwyd y profion cenedlaethol a ddefnyddiwyd i farnu ysgolion. ● Gall yr athrawon dreulio mwy o amser yn addysgu yn hytrach nag yn paratoi ac yn marcio'r profion. ● Bydd o leiaf bythefnos y flwyddyn yn fwy o ran amser dysgu'r disgyblion drwy ddefnyddio gwaith dosbarth yn hytrach na phrofion i asesu cynnydd³ 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gall y cyfrifoldeb dros asesu crynodedol gynyddu llwyth gwaith ysgolion ac athrawon. ● Gall yr athrawon ganfod bod y broses o safoni eu hasesiadau'n mynd ag amser. ● Mae angen hyfforddiant i ddehongli a defnyddio'r meini prawf asesu.

gwahanol agweddau ar gyrhaeddiad ac, yn ddelfrydol, dylent helpu datblygu'r meini prawf hynny. Dylai meini prawf o'r fath, yn ogystal â bod yn sylfaen gyffredin ar gyfer dehongli tystiolaeth, nodi'n fanwl pa gyfleoedd dysgu sydd yn ofynnol. Mae hyn yn ei gwneud yn haws i athrawon asesu disgyblion mewn modd dibynadwy ar sail gwaith dosbarth rheolaidd.

2. Mae angen datblygiad proffesiynol er mwyn i athrawon ddilyn trefnau a fydd yn sicrhau dibynadwyedd. Dylai'r hyfforddiant roi sylw i'r meini prawf a fydd yn cael eu defnyddio a'r ffynonellau rhagfarn posibl a ganfuwyd gan yr ymchwil.
3. Mae system safoni barn yr athrawon trwy gyfrwng cydweithredu proffesiynol yn fanteisiol i ddysgu ac addysgu, yn ogystal â'r asesu. Nid sicrhau ansawdd yw unig bwrpas safoni sydd yn dylanwadu ar gynllunio a gweithredu asesu, ac, yn sgil hynny, ar ddealltwriaeth yr athrawon o nodau dysgu a'r meini prawf sydd yn dangos pa gynnydd a wneir tuag atynt.
4. Gall banc o dasgau a gynlluniwyd yn dda, ynghyd â meini prawf ar gyfer eu marcio, wneud mwy na helpu'r athrawon i ffurfio barn am gyrhaeddiad eu disgyblion yn unig. Mae tasgau o'r fath yn enghreifftio gweithgareddau y gall disgyblion eu cyflawni er mwyn gweithio tuag at nodau pwysig, megis rhesymu beirniadol a chymhwyso gwybodaeth mewn sefyllfaoedd newydd. Gallant, fel tasgau asesu, fod yn sail i brofiadau dysgu diddorol a pherthnasol i'r disgyblion. Ni ddylid gadael iddynt gael y lle blaenaf yn y broses asesu ac yn sicr ni ddylent gael eu gweld fel cyfrwng ychwanegol ar y cyd

â barn yr athrawon. Nid yw'n fwriad, chwaith, iddynt fod yn fodd o gadarnhau barn yr athrawon. Maent, yn hytrach, yn rhan o'r dystiolaeth a ddefnyddir gan athrawon, os bydd angen, i sicrhau bod yr holl nodau a fwriadwyd yn cael eu cadw mewn cof yn yr asesiad.

5. Os bydd athrawon a defnyddwyr asesiadau crynodol wedi dod yn ddibynol ar brofion allanol, bydd yn cymryd amser i wella cymhwysedd yr athrawon wrth ddefnyddio asesu parhaus ac i fagu hyder ym marn yr athrawon. Mae'n bwysig bod pawb sydd yn gysylltiedig â hyn yn cael amser i dreialu a gwerthuso'r arferion newydd a deall yn iawn y gweithdrefnau a'r rhagofalon fydd yn sicrhau eu bod yn ddibynadwy.

Defnyddio profion at ddibenion crynodol: rhai problemau

MAEN GLIR nad yw defnyddio asesiadau athrawon at ddibenion crynodol heb ei broblemau, gyda rhai ohonynt yn gyffredin mewn unrhyw weithdrefnau asesu crynodol, yn arbennig pan fo'r canlyniad yn cael ei ddefnyddio at ddibenion allanol lle mae llawer yn dibynnu arnynt. Serch hynny, dylid ystyried y problemau hynny yng ngoleuni'r problemau a ddaw yn sgil y dewis arall, sef dibynnu ar brofion.

Mae digon o dystiolaeth fod system sydd yn seiliedig ar brofion yn ddiffygiol am y rhesymau canlynol:

- Nid yw'n medru darparu gwybodaeth am yr ystod lawn o ganlyniadau addysgol sydd yn angenrheidiol mewn byd lle mae

newidiadau cymdeithasol a thechnolegol yn digwydd yn aml ac felly nid yw'n hybu datblygiad y sgiliau hynny. Mae'r canlyniadau hyn yn cynnwys sgiliau meddwl uwch, y gallu i addasu i amodau sydd yn newid, deall sut i ddysgu a'r gallu i weithio a dysgu ar y cyd, mewn grwpiau yn ogystal ag yn annibynnol.

- Mae'n llesteirio datblygiad asesu ffurfiannol (neu asesu ar gyfer dysgu) sy'n wirioneddol yn gallu codi lefelau cyrhaeddiad a lleihau'r bwch rhwng y disgyblion sydd yn cyflawni'n dda a'r rhai nad ydynt yn cyflawni gystal.
- Mae'r data a ddaw o'r system honno yn llai dibynadwy nag a dybir yn gyffredinol. Er enghraifft amcangyfrifwyd bod profion cyfnod allweddol (CA) yn Lloegr yn arwain at roi y lefelau anghywir i o leiaf draean o'r disgyblion ar ddiwedd CA2 a hyd at 40 y cant ar ddiwedd CA3⁷.
- Mae diffyg dibynadwyedd y profion yn golygu bod penderfyniadau annheg ac anghywir yn cael eu gwneud ynghylch rhai disgyblion, a bydd hynny'n effeithio ar eu cynnydd o fewn yr ysgol a rhwng ysgolion⁸ a thu hwnt i oed ysgol.
- Nid oes tystiolaeth gadarn ar gael i gefnogi'r honiadau bod profi'n codi safonau cyrhaeddiad.
- Mae'n mygu cymhelliant rhai disgyblion i ddysgu.
- Mae'n creu straen sydd yn rhwystro rhai disgyblion rhag perfformio gystal ag y gallent.

⁷ Wiliam, D. (2001) Reliability, validity, and all that jazz. *Education* 3–13, 29(3) 17–21.

⁸ Gweler Pennod 7 yn J Gardner (Gol) (nodyn 1) a J. Gardner (2007) *Assessment in Education*, 12 (2) tt.145–64.

- Mae'n hybu dulliau o addysgu sydd yn hrwyddo dysgu bas ac arwynebol yn hytrach na dealltwriaeth ddofn o gysyniadau.

Mae'n amlwg hefyd bod canlyniadau profion ac arholiadau weithiau'n cael eu defnyddio at nifer o ddibenion, yn cynnwys rhai nad ydynt o lawer o werth. Mae'r defnydd o ganlyniadau profion disgyblion unigol at nifer o ddibenion, o osod targedau i dablau cynghrair, yn rhy simplistig. Nid yw gwybodaeth a gesglir at un diben, o angenrheidrwydd, yn ateb un arall, ac nid yw'r dulliau a ddefnyddir i gasglu tystiolaeth o rai mathau o ddysgu yn addas ar gyfer y cwbl. Gellir lleihau canlyniadau negyddol asesu crynodol trwy roi mwy o ran i'r athrawon yn y gwaith o asesu disgyblion unigol⁹ a defnyddio gwahanol dulliau ar gyfer gwerthuso a monitro perfformiad athrawon ac ysgolion. Ceir trafodaeth ar hyn yn ddiweddarach.

Cyn ystyried goblygiadau gweithredu o'r fath, mae'n bwysig i ni brofi'r honiadau nad yw llawer o asesu crynodol yn mesur rhai o ganlyniadau allweddol addysg fodern a'i fod yn effeithio'n negyddol ar ddisgyblion, ar y cwricwlwm, ar addysgu ac ar y defnydd o asesu ar gyfer helpu dysgu (AaD).

Beth a asesir?

Mae llawer o asesu crynodol - er enghraifft, y profion cenedlaethol y mae disgyblion yn Lloegr yn eu sefyll yn 11 a 14 oed - yn dibynnu ar brofion ysgrifenedig sydd, o angenrheidrwydd, yn gyfyngedig o ran

⁹ Gweler Papur Gwaith 2 ASF sydd ar gael ar wefan GDA.

amser. Fel y nodwyd eisoes, mae'r fformat hwn yn cyfyngu ar yr ystod o ganlyniadau dysgu y gellir eu hasesu ac nid yw'n cynnwys llawer o'r sgiliau gwybyddol uwch, sgiliau cyfathrebu a'r gallu i ddysgu'n annibynnol ac ar y cyd. Mae llawer yn dibynnu ar y canlyniadau ac felly anogir yr athrawon i addysgu ar gyfer y profion ac i ymarfer yn ormodol ar eu cyfer. Mae ymchwil¹⁰ yn cadarnhau ei bod yn bosibl i ddisgyblion gael eu haddysgu i lwyddo mewn profion hyd yn oed pan nad ydynt yn meddu ar y sgiliau sydd, yn honedig, yn cael eu profi. Comisiynwyd astudiaeth gan yr Adran Addysg a Sgiliau (DfES) a chanlyniad yr astudiaeth oedd bod drilio disgyblion 11 oed i lwyddo mewn profion cenedlaethol yn debygol o gynyddu'r nifer sy'n llwyddo ond nad yw, bob amser, yn helpu addysg hirdymor y disgyblion¹¹. Mae'r ystod gul o ganlyniadau dysgu a asesir gan brofion yn groes iawn i'r nodau dysgu eang a adlewyrchir yn y ddogfen bolisi *Every Child Matters* gan yr Adran Addysg a Sgiliau¹².

Beth ddylid ei asesu?

Mae'n hanfodol bod asesu'n cwmpasu'r dysgu sydd yn angenrheidiol ar gyfer pobl ifanc a fydd yn byw ac yn gweithio mewn byd sydd yn lleihau a chymdeithas sydd yn newid yn gyson. Mae dwy set allweddol o nodau mewn unrhyw bwnc:

- dysgu a deall;
- a

- deall dysgu.

Mae'r cyntaf yn cyfeirio at ddatblygu "syniadau mawr" - cysyniadau y gellir eu cymhwyso mewn gwahanol gyd-destunau, gan alluogi dysgwyr i ddeall ystod eang o ffenomenâu drwy ganfod y cyswllt hanfodol sydd rhwng sefyllfaoedd a'i gilydd. Nid yw cofio ffeithiau neu set benodedig o ddulliau, ynddo'i hun, yn helpu pobl ifanc i gymhwyso eu dysgu i ystod o gyd-destunau.

Mae'r ail set o nodau'n ymwneud â datblygu ymwybyddiaeth o'r broses o ddysgu. Cydnabyddir yn gyffredinol 'na all myfyrwyr ddysgu yn yr ysgol y cyfan y bydd arnynt angen ei wybod pan yn oedolion¹³. Rhaid i'r ysgol, felly, gyflwyno'r sgiliau, y ddealltwriaeth a'r awydd am addysg gydol oes. Gan fod yr hyn a asesir yn dylanwadu cymaint ar yr hyn a addysgir a'r dull o addysgu, rhaid i ni ystyried yn feiriadol yr hyn a asesir. Os nad yw'r canlyniadau angenrheidiol yn gynwysedig, rhaid chwilio am ddulliau amgen o asesu.

Yr effaith ar ddisgyblion, athrawon ac addysgu

Fel y pwysleiswyd eisoes, mae'r cyfundrefnau presennol i brofi disgyblion yn arwain at ganlyniadau sylweddol o ran cymhelliant disgyblion a'u profiadau dysgu. Mae ymchwil¹⁴ yn dangos bod y canlynol yn wir:

- rhoddir mwy o werth weithiau i berfformiad mewn profion nag ar yr hyn a ddysgir;

- gall profi leihau hunan barch disgyblion nad ydynt yn llwyddo gystal ag eraill, a'i gwneud yn anos eu darbwyllo y gallant lwyddo mewn tasgau eraill;
- bod methu'n gyson wrth ymarfer y profion yn torri ysbryd rhai disgyblion ac yn cynyddu'r bwch rhwng disgyblion sydd yn cyflawni'n dda a'r rhai nad ydynt yn cyflawni gystal;
- mae pryder oherwydd y profion yn effeithio ar ferched yn fwy na bechgyn;
- gall dulliau addysgu gael eu cyfyngu i'r hyn sydd yn angenrheidiol i lwyddo mewn profion (e.e. anwybyddu gwaith ymarferol).

Gall yr effeithiau negyddol hyn ddigwydd yn uniongyrchol wrth baratoi disgyblion ar gyfer profion allanol sydd â llawer yn dibynnu arnynt, ac yn anuniongyrchol drwy fod yn fodel gwael o asesu i athrawon ei ddefnyddio gyda'r holl flynyddoedd ysgol.

Asesu ar gyfer dysgu

Mae'n debygol hefyd y caiff cyfleoedd i ddefnyddio asesu i helpu dysgu (ac i gau'r bwch rhwng disgyblion sydd yn cyflawni'n dda ac eraill nad ydynt yn gwneud gystal) eu colli. Yr hyn sydd waeth, efallai, yw'r camliwio a geir ar asesu ar gyfer dysgu (AaD), proses a ddiffiniwyd gan yr GDA fel

*ceisio a dehongli tystiolaeth i'w defnyddio gan ddysgwyr a'u hathrawon i benderfynu ble mae'r dysgwyr wedi cyrraedd o ran eu dysgu, i ble mae angen iddynt fynd a sut orau i gyrraedd*¹⁵.

Mae llawer o ysgolion yn rhoi'r argraff eu bod wedi gweithredu AaD ond mewn gwirionedd nid yw'r newid angenrheidiol yn yr addysgeg wedi digwydd. Gall hyn ddigwydd, er enghraifft, pan fydd yr athrawon yn teimlo pwysau o gyfeiriad y profion allanol nad oes ganddynt reolaeth arnynt. O ganlyniad nid ydynt yn debygol o roi mwy o ran i'r disgyblion yn y gwaith o arwain eu dysgu, sef yr hyn sydd yn angenrheidiol ar gyfer AaD, er mwyn datblygu'r gallu i barhau i ddysgu gydol eu hoes. Y profion sydd yn sefydlu natur yr asesu yn y dosbarth. (gweler Blwch 2).

Blwch 2 Sut mae asesu ar gyfer dysgu wedi mynd ar goll yn sgil y profion cenedlaethol

Mewn ymchwil arhydol a wnaed yn y project PACE¹⁶ mewn ysgolion cynradd yn Lloegr, cafodd carfan o ddisgyblion eu dilyn am wyth mlynedd, gan ddechrau ychydig cyn yr adeg pan gyflwynwyd profion cenedlaethol ar gyfer disgyblion saith oed. Canfuwyd bod asesiadau dosbarth yr athrawon wedi mynd yn fwy crynodol ar ôl i'r profion allanol gael eu cyflwyno. Cyn i'r profion gael eu cyflwyno roedd y disgyblion yn teimlo bod asesiadau'r athrawon yn eu helpu i ddysgu ond yn ddiweddarach sylweddolodd y disgyblion fod yr athrawon yn rhoi mwy a mwy o sylw i ganlyniadau perfformiad a llai ar y broses ddysgu. Dechreuodd y disgyblion eu hunain fabwysiadu meini prawf crynodol wrth sôn am eu gwaith eu hunain.

¹⁰ Gweler y crynodeb ym mhamffled GDA *Testing, Motivation and Learning* ar wefan GDA.

¹¹ <http://www.dfes.gov.uk/research/programmeofresearch/projectinformation.cfm?projectId=14390&type=5&resultspage=21>

¹² DfES 2004: gweler www.everychildmatters.gov.uk

¹³ OECD, 1999, *Measuring Student Knowledge and Skills*. OECD Programme for International Student Assessment (PISA). Paris: OECD, t9.

¹⁴ Gweler *Testing, Motivation and Learning* (2002), sydd ar gael ar wefan GDA.

¹⁵ GDA (2002) *Assessment for Learning: 10 Principles*, sydd ar gael ar wefan GDA.

¹⁶ Pollard, A., Triggs, P., Broadfoot, P., McNess, E ac Osborne, M. (2000) *What Pupils Say: Changing Policy and Practice in Primary Education*. Llundain: Continuum.

Asesu crynodol sydd yn ateb y diben

Cysoni asesu ffurfiannol a chrynodol â'i gilydd

Gan fod effaith negyddol profion ar asesu ar gyfer dysgu yn un o'r prif resymau am argymell mwy o ddefnydd o asesiadau athrawon, dylid ystyried sut i gysoni'r ddau â'i gilydd.

Mae llawer iawn o ddigwyddiadau yn y dosbarth yn galluogi athrawon i gasglu gwybodaeth am y disgyblion, drwy arsylwi, holi, gwrandao ar drafodaethau anffurfiol ac archwilio gwaith ysgrifenedig. Mewn asesu ffurfiannol gellir defnyddio'r wybodaeth hon ar unwaith i helpu'r disgyblion, neu ei chadw a'i defnyddio i gynllunio cyfleoedd dysgu yn y dyfodol. Mae'r wybodaeth a gesglir yn y dull hwn yn aml yn amhendiant a gall rhannau fod yn groes i'w gilydd, oherwydd y farn gyffredinol yw bod cyd-destun penodol yn medru dylanwadu ar yr hyn y gall disgyblion ei wneud. Mae hyn yn achosi problem o ran asesu crynodol ond mae'n ddefnyddiol at bwmpas ffurfiannol. Os am ateb y ddau ddiben rhaid gwahaniaethu rhwng y *dystiolaeth* a'r *dehongliad* o'r dystiolaeth.

Dehonglir y dystiolaeth ar gyfer asesu ffurfiannol mewn perthynas â chynnydd y disgybl tuag at nodau sy'n ymwneud â rhan benodol o'r gwaith. Penderfynir ar y camau nesaf ar sail yr hyn a gyflawnwyd a'r problemau a amlygwyd. Dehonglir ar sail *beth i'w wneud i helpu dysgu pellach*, ac nid pa lefel neu radd a gyrhaeddodd y disgybl. At ddiben crynodol, rhaid defnyddio meini prawf cyffredin, gan grynhoi cyrhaeddiad

trwy ddefnyddio lefelau, a rhaid i'r rheini olygu'r un peth ar gyfer yr holl ddisgyblion. Golyga hyn fod rhaid adolygu'r wybodaeth a gasglwyd ac a ddefnyddiwyd yn ffurfiannol, os am ddefnyddio'r wybodaeth honno ar gyfer asesu crynodol, yn erbyn y meini prawf ehangach sydd yn diffinio'r lefelau neu'r graddau yr adroddir amdanynt. Gellir cadw mewn cof newidiadau dros amser er mwyn dewis y dystiolaeth orau i ddangos yr hyn a gyflawnodd y disgybl ar draws amrywiaeth o waith yn ystod y cyfnod yr ymdrinnir ag ef yn yr asesiad crynodol.

Gellir defnyddio tystiolaeth o gyflawniad i helpu dysgu ac at ddiben adrodd, ar yr amod nad yw'r asesiad crynodol yn grynoded o'r asesiad ffurfiannol ond yn *ailwerthusiad* yn erbyn y meini prawf ehangach ar gyfer adrodd. Nid yw cofnodi graddau a marciau'n gyson yn asesu ffurfiannol, ond, yn hytrach, yn gyfres o asesiadau 'mini-grynodol'. Rhaid gofalu, wrth gwrs, fod rhywfaint o sicrwydd ansawdd ynghlwm wrth yr asesu crynodol. Mwyaf yn y byd o werth a roddir i'r asesu crynodol, mwyaf y sicrwydd ansawdd sy'n angenrheidiol, gyda hynny'n cynnwys, os yn bosibl, safoni barn rhwng ysgolion yn ogystal ag o fewn ysgol.

Bydd y camau i wneud asesiadau crynodol athrawon yn fwy dibynadwy at ddibenion allanol, o angenrheidrwydd, yn gwella eu hasesiadau at ddibenion mewnol. Er mwyn osgoi effaith negyddol ar y defnydd ffurfiannol o asesu, fodd bynnag, mae'n bwysig nad yw'r asesu crynodol mewnol yn digwydd yn amlach nag sy'n wirioneddol angenrheidiol ar gyfer adrodd am gynnydd a chyrhaeddiad. Os asisir disgyblion yn aml o ran lefelau neu raddau, yna adborth

beirniadol a roddir yn bennaf a bydd hynny'n eu hannog i gymharu eu hunain ag eraill. Mewn amgylchiadau felly ychydig o sylw a roddir gan athrawon a disgyblion i'r defnydd ffurfiannol o asesu.

Asesu ar gyfer gwerthuso

Mae gwerthuso'n digwydd ar nifer o lefelau: yr unigolyn, yr ysgol, yr awdurdod lleol ac ar lefel genedlaethol. Mae effaith y gwerthuso, ar bob lefel, yn dibynnu ar y math o wybodaeth a ystyrir, y meini prawf a ddefnyddir wrth farnu effeithiolrwydd a'r gweithredu sydd yn dilyn y farn honno. Pan fo'r wybodaeth yn dod o asesiad crynodol a wnaed o ddisgyblion at ddibenion eraill, mae'n bosibl na fydd yn ateb diben gwerthuso. Dyma rai anfanteision amlwg iawn i ysgolion sy'n cael eu barnu yn ôl y ganran o'r disgyblion a gyrhaeddodd lefel benodol:

- mae'n annhebygol fod y casgliadau'n adlewyrchu'r ystod lawn o ganlyniadau addysgol y mae ysgol yn anelu atynt ac y dylai fod yn atebol amdanynt;
- rhoddir sylw anghymesur i ddisgyblion sydd "ar y ffin";
- mae'n rhoi gormod o sylw i ofnyion cul llwyddo mewn profion neu arholiadau.

Y sail gorau i werthusiad yw'r wybodaeth am ystod o gyflawniadau'r disgyblion a'u gweithgareddau dysgu, a gasglwyd trwy sylwi ar gyd-destun ac amgylchiadau'r ysgol. Dylai ysgolion, felly, gyflwyno gwybodaeth am y cwricwlwm a dulliau addysgu ynghyd ag agweddau perthnasol ar gefndir y disgyblion a'u hanes o ran dysgu. Mae enghreifftiau da ar gael mewn canllawiau hunanwerthuso ysgolion¹⁷.

Asesu ar gyfer monitro system

Yng nghyd-destun addysg, mae "monitro" yn cyfeirio at newidiadau yn lefel cyrhaeddiad disgyblion, yn y ddarpariaeth neu yn yr addysgu. Cysylltir monitro, fel arfer, â diddordeb mewn canfod a yw'r "safon" yn codi, yn disgyn neu'n aros yr un fath. Er bod y dystiolaeth a ddefnyddir yn cynnwys cyrhaeddiad disgyblion, y diben yw bod yn sail i benderfyniadau ynghylch polisi ac arferion, yn hytrach na ffurfio barn am ddisgyblion unigol. Y dull gorau o fonitro ar lefel ysgol yw ei wneud yng nghyd-destun hunanwerthuso, wrth i wybodaeth arall gael ei chasglu ar gyfer dehongli data asesu disgyblion. Hyd yn oed ar lefel system mae'r newid o flwyddyn i flwyddyn yn annhebygol o fod yn ystyrion; daw mwy o wybodaeth ddefnyddiol yn sgil tueddiadau dros gyfnodau hwy na hynny.

Mae gwerth monitro system yn dibynnu ar yr ystod o wybodaeth a gesglir. Y dull yn Lloegr yw casglu canlyniadau profion cenedlaethol, a ymgeisiwyd gan bob disgybl mewn carfan. Mae angen ystod ehangach o dystiolaeth ar gyfer monitro dilys, a hynny'n seiliedig ar arsylwi sgiliau ar waith, yn ogystal ag asesu cynnyrch.

Rhaid barnu'r fantais economaidd o gasglu data sydd eisoes ar gael am gyrhaeddiad, fel wrth ddefnyddio profion diwedd cyfnod allweddol i adnabod tueddiadau cenedlaethol, trwy ystyried i ba raddau

¹⁷ Er enghraifft: *How Good is Our School* yn yr Alban, ac yn Lloegr y pwyslais ar hunanwerthuso yn 'A New Relationship with Schools' (DfES ac Ofsted, 2004) ac yng Nghymru *Arweiniad ar Arolygu Ysgolion Cynradd a Meithrin* (Medi 2004) ac *Arweiniad ar Arolygu Ysgolion Uwchradd* (Medi 2004) (Estyn).

mae'n darparu gwybodaeth ddefnyddiol a pherthnasol. Yn yr un modd, rhaid barnu cost sefydlu a chynnal arolygon sydd yn ymwneud ag ystod eang o ganlyniadau addysgol yn erbyn yr adborth manylach a all fod yn ddefnyddiol i wneuthurwyr a gweithredwyr polisi. O wahanu monitro a pherfformiad disgyblion unigol ni fyddai angen casglu'n ganolog y data asesu am y disgyblion. Byddai hynny'n gwneud i ffwrdd â'r "angen" am brofion sydd â llawer yn dibynnu arnynt a byddai'n sicrhau na fyddai asesu - ac, yn bwysicach, yr hyn a addysgir - bellach yn cael eu cyfyngu i'r hyn y gellir gosod prawf ar ei gyfer. Mae'r ffaith bod nifer o wledydd¹⁸ wedi parhau ag arolygon rheolaidd o hap samplau bach yn dangos gwerth y dull hwn.

Casgliadau

YN Y PAMFFLED hwn eglurwyd pam y ceir pryder bod system asesu sydd yn seiliedig yn bennaf ar brofion ac arholiadau, yn ddiffygiol o ran darparu gwybodaeth ddilys a dibynadwy am gyraeddiadau disgyblion. Gellir canfod y rhesymau am hyn, yn rhannol, yn y wybodaeth a'r medrau a asesir, ac yn rhannol yn y dulliau asesu a'r defnydd a wneir o'r canlyniadau. Y canlyniad yw cyfyngu ar y cwricwlwm a'r dulliau addysgu ac amharu ar asesu ar gyfer dysgu. Mae'n arwain hefyd at gynnal asesiadau crynodol yn llawer rhy aml. Er mwyn lleihau'r canlyniadau anfwriadol, dylid llunio'r asesu crynodol mewn modd a fydd yn darparu gwybodaeth at ddibenion

penodol, a pheidio â'i gynnal ond pan fo angen crynhoi a gwerthuso cynnydd. Ar yr adegau eraill dylai'r athrawon ganolbwyntio ar y defnydd ffurfiannol o asesu.

Dengys y dystiolaeth a adolygwyd bod llai o ganlyniadau negyddol i'r dysgu a'r addysgu mewn system sydd yn gwneud mwy o ddefnydd a, lle bo'n digwydd eisoes, defnydd mwy priodol o asesiadau crynodol athrawon. Serch hynny, o fabwysiadu'r dull hwn, cydnabyddir y byddai rhaid gweithredu nifer o gamau er mwyn cwrdd â'r her o sicrhau bod asesiadau crynodol athrawon yn darparu gwybodaeth ddibynadwy am gyraeddiadau'r disgyblion. Dyma'r pwyntiau allweddol:

- Mae angen trefn gadarn a pharhaol o sicrhau ansawdd a rheoli ansawdd barn athrawon er mwyn gofalu bod yr asesiadau crynodol yn cynnwys adroddiadau dilys a dibynadwy am ddsygu'r disgyblion.
- Dylai datblygiad proffesiynol cyn-swydd ac mewn-swydd ymestyn dealltwriaeth yr athrawon a'u sgiliau asesu at wahanol ddibenion, tynnu sylw at y tueddiad i'r naill ochr neu'r llall sydd yn medru digwydd yn asesiadau athrawon, a helpu'r athrawon i leihau effaith negyddol yr asesu ar y disgyblion.
- Rhaid wrth sylw ac adnoddau i greu meini prawf datblygol a fydd yn dangos cynnydd yn y dysgu mewn perthynas â nodau penodol a rhai y gellir eu cymhwyso i ystod o weithgareddau perthnasol.
- Dylai athrawon gael mynediad at dasgau sydd wedi eu llunio'n dda i asesu sgiliau a dealltwriaeth ac a fydd yn eu helpu i ffurfio barn o fewn yr ystod lawn o nodau dysgu.

- Mae angen i bob gweithdrefn fod yn dryloyw gyda thystiolaeth yn cadarnhau pob barn.
- Rhaid i asesu crynodol fod yn gydnaws â threfn asesu ffurfiannol a dylai fod wedi ei lunio mewn modd a fydd yn lleihau baich yr athrawon a'r disgyblion.

Yn ychwanegol at hyn, er mwyn osgoi canlyniadau negyddol sydd ynghlwm wrth y defnydd o asesu crynodol, y dibynna llawer arno, i werthuso athrawon ac ysgolion:

- Ni ddylai systemau atebolrwydd ysgolion ddibynnu'n llwyr, na hyd yn oed yn bennaf, ar y data a gesglir yn sgil asesu crynodol o gynnydd y disgyblion. Dylid adrodd am ddata o'r fath, a'i ddehongli, yng nghyd-destun y set eang o ddangosyddion effeithiolrwydd ysgolion.
- Dylai monitro safonau cyrhaeddiad disgyblion ddigwydd ar sail tystiolaeth ehangach sy'n cynnwys mwy na chanlyniadau profion disgyblion unigol. Mae lle i asesiadau athrawon mewn system lle cesglir ystod eang o dystiolaeth am samplau bach o ddisgyblion.

Goblygiadau

MAE GOBLYGIADAU yn deillio o'r casgliadau hyn ac yn effeithio ar baw a fo ynghlwm wrth lunio polisi yn genedlaethol ac yn lleol; goblygiadau i'r rhai sydd yn gweithredu polisi asesu mewn ysgol neu goleg, i ymgynghorwyr ac arolygwyr ac i addysgwyr athrawon. Mae gweithredwyr yn ddibynnol ar benderfyniadau polisi ond mae'n wir hefyd fod angen dealltwriaeth a gweithredu priodol ar ran y rhai a fydd yn rhoi'r newidiadau ar waith yn ymarferol, yn

arbennig lle bo'r newidiadau'n golygu bod angen ymddiriedaeth a gweithredu cyfrifol, fel sydd yn wir yn yr achos hwn. Nid oes unrhyw hierarchaeth yn y goblygiadau a amlinellir isod i'r gwneuthurwyr polisi a gweithredwyr polisi.

Goblygiadau i wneuthurwyr polisi cenedlaethol a lleol

- Cydnabod nad yw gwerth y wybodaeth a gesglir yn cyfiawnhau'r baich ariannol a'r galw am amser, yn genedlaethol ac yn yr ysgolion, sydd ynghlwm wrth bolisiau asesu crynodol.
- Cyfnewid profion cenedlaethol, lle gweithredir rhai, am ofyniad i adrodd barn athrawon, wedi ei safoni, am berfformiad disgyblion, a dargyfeirio peth o'r amser a'r arian a arbedir i sicrwydd ansawdd a fydd yn gwella'r dysgu a'r addysgu.
- Adolygu rôl asesiadau athrawon yn yr arholiadau ar gyfer disgyblion 16 ac 18 oed.
- Hyrwyddo trafodaeth agored am y rhesymau pam y newidir y system a'r dull o newid.
- Caniatáu o leiaf ddwy flynedd ar gyfer treialu a gwerthuso unrhyw system newydd ar gyfer asesu crynodol a fydd yn seiliedig ar farn athrawon, a chyfnod cyffelyb ar gyfer dosbarthu deunydd i athrawon a hyfforddi athrawon.
- Gwerthuso ysgolion a hybu hunanwerthuso yn erbyn ystod eang o ddangosyddion, ac nid yn unig lefelau cyrhaeddiad disgyblion, a lleihau, felly, yr effaith negyddol a gaiff asesu sydd â llawer yn dibynnu arno.

¹⁸ Er enghraifft, y National Assessment of Educational Progress (NAEP) yn yr Unol Daleithiau, y National Education Monitoring Project (NEMP) yn Seland Newydd a'r Scottish Survey of Achievement (SSA).

- Sefydli system o samplu perfformiad disgyblion ar gyfer monitro cenedlaethol, a lleihau, felly, y baich a ddaw yn sgil profion, gan ychwanegu at ehangder a pherthnasedd y dystiolaeth ar yr un pryd.

Goblygiadau i reolwyr ysgolion

- Sefydli polisi asesu a fydd yn cefnogi asesu ar gyfer dysgu bob amser, a pheidio â'i gwneud yn ofynnol i wneud asesiad crynodol ond pan fo hynny'n angenrheidiol er mwyn cadw llygad ar y cynnydd ac adrodd am hynny.
- Trefnu sicrwydd ansawdd ar gyfer pob asesiad crynodol, gan gynnwys profion gan athrawon, fel bo penderfyniadau a wneir o fewn yr ysgol am gynydd y disgyblion yn seiliedig ar wybodaeth ddibynadwy.
- Sicrhau bod y rhieni'n deall sut y mae asesu'n helpu'r dysgu a sut y defnyddir meini prawf wrth adrodd am gynydd ar adegau penodol o'r flwyddyn.
- Gwrthsefyll pwysau am ddata "caled" ar sail profion a hybu defnydd o ystod o fathau o dystiolaeth am ddysgu'r disgyblion.
- Caniatáu amser rhydd, a fydd yn cael ei warchod, ar gyfer sicrhau ansawdd asesiadau athrawon trwy safoni.

Goblygiadau i athrawon

- Sicrhau bod asesu bob amser yn cael ei ddefnyddio i helpu'r dysgu a, phan fo angen adroddiad ar sail asesiad crynodol, fod y dystiolaeth orau'n cael ei barnu'n ddibynadwy yn erbyn meini prawf perthnasol.
- Cynnwys y disgyblion wrth iddynt hunanwerthuso'u gwaith yn barhaus a'u helpu i ddeall y meini prawf a ddefnyddir wrth asesu eu gwaith at ddiben adrodd, a deall sut y ffurfir barn grynodol.
- Cymryd rhan yn y gwaith o safoni barn grynodol a dulliau eraill o sicrhau ansawdd.
- Defnyddio profion pan fo hynny'n briodol, a dim ond ar yr adegau hynny, yn hytrach nag yn rheolaidd.

Goblygiadau i arolygwyr ac ymgynghorwyr

- Adolygu polisiâu ac arferion yr ysgolion er mwyn sicrhau bod yr asesu'n cael ei ddefnyddio'n ffurfiannol ac nad yw profion a thasgau asesu crynodol yn taflu hynny i'r cysgod.
- Hybu defnydd o ystod o dystiolaeth o gyrhaeddiad disgyblion.
- Sicrhau bod datblygiad proffesiynol parhaus mewn asesu ar gael ar gyfer y rhai sydd ei angen.
- Adolygu trylwyredd y safoni a dulliau eraill o sicrhau ansawdd ac ystyried i ba raddau maent o fudd i'r addysgu a'r dysgu.
- Helpu'r ysgolion i ddatblygu cynlluniau gweithredu sydd yn seiliedig ar hunanwerthuso mewn ystod o fesurau yn hytrach nag ar lefelau cyrhaeddiad y disgyblion yn unig.

Goblygiadau i ddarparwyr cyrsiau cychwynnol a chysiau datblygiad proffesiynol

- Sicrhau bod y cyrsiau'n caniatáu digon o amser i
 - o drafod gwahanol ddibenion asesu a'r defnydd a wneir o ddata asesu;
 - o hyfforddeion a chyfranogwyr i adnabod, samplu a gwerthuso gwahanol ffyrdd o

gasglu tystiolaeth am berfformiad y disgyblion;
 o cyflwyno profiad o gynhyrchu meini prawf asesu a fydd yn gysylltiedig â nodau dysgu penodol;
 o ystyried tystiolaeth o dueddiad a ffynonellau eraill o gam asesu a sut y gellir lleihau hynny.

Aelodau Grŵp Craidd Systemau Asesu ar gyfer y Dyfodol

Mr David Bartlett Cydlynnydd Asesu, Gwasanaeth Plant a Phobl Ifanc Cyngor Dinas
Birmingham

Yr Athro Paul Black Coleg y Brenin, Prifysgol Llundain

Yr Athro Richard Daugherty Prifysgol Cymru, Aberystwyth

Dr Kathryn Ecclestone Prifysgol Caerwysg

Ms Janet English Pennaeth, Ysgolion Iau a Meithrin Malvern Way, Croxley Green, Swydd
Hertford

Yr Athro John Gardner Prifysgol y Frenhines, Belfast

Yr Athro Wynne Harlen Prifysgol Bryste, cyfarwyddwr project ASF

Ms Carolyn Hutchinson Pennaeth y Gangen Asesu, Adran Addysg Gweithrediaeth yr Alban

Yr Athro Mary James Sefydliad Addysg, Prifysgol Llundain

Mr Martin Montgomery Rheolwr Datblygu Asesu, Cyngor y Cwricwlwm, Arholiadau ac
Asesu, Gogledd Iwerddon

Dr Paul Newton Prif Ymchwilydd Asesu, Adran Rheoleiddio a Safonau, Qualifications and
Curriculum Authority

Dr Catrin Roberts Cyfarwyddwr Cynorthwyol, Sefydliad Nuffield

Mr Jon Ryder Athro, Ysgol Lord Williams, Thame, Swydd Rhydychen

Yr Athro Judy Sebba Prifysgol Sussex

Dr Gordon Stobart Sefydliad Addysg, Prifysgol Llundain

Ms Anne Whipp Rheolwr Cwricwlwm ac Asesu Athrawon , ACCAC (Awdurdod
Cymwysterau, Cwricwlwm ac Asesu Cymru)